

Gesser, Gerhard: **Was erwartet Lehramtsanwärter Französisch heute?**
in: BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG 45 (2006), 3-14

Deutliche Veränderungen der Schule und der Schülerschaft zusammen mit den Auswirkungen des PISA-Schocks haben die Frage nach der Qualität und den Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts wieder verstärkt in den Vordergrund gerückt. Nationale Bildungsstandards sollen die Qualität des Fremdsprachenunterrichts steigern und die Vergleichbarkeit der erzielten Leistungen sichern. Sie werden den Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis beeinflussen. Darauf sollten sich Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter einstellen.

Inhalt:

1. Allgemeine Situation an den Schulen
 2. Situation des Französischunterrichts
 3. Der PISA-Schock und die Reaktionen
 4. Qualitätssicherung: die Entwicklung der Bildungsstandards
 5. Kompetenzniveaus für den mittleren Abschluss
 6. Lernbewusstheit und Organisation
 7. Einseitigkeiten der Bildungsstandards
 8. Unterrichtliche Umsetzung der Bildungsstandards
 9. Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter
- Literaturverzeichnis

1. Allgemeine Situation an den Schulen

Im Thema dieses Beitrags, besonders in dem Verb „erwarten“, steckt ein hohes prognostisches Risiko, dergestalt, dass Entwicklungen ganz anders verlaufen können als sie sich durch Extrapolation aus der Gegenwart ableiten lassen.

Eine grundsätzliche Vorbemerkung gilt jedoch: der Beruf des Lehrers ist wichtig und schön. **Lehrer sind keineswegs les boucs émissaires de la nation. Sie sind nicht die Ursache, aber auch nicht der Reparaturbetrieb für gesamtgesellschaftliche Fehlentwicklungen, die heute allenthalben lautstark beklagt werden.** Wenn Kinder sich nicht mehr benehmen können, was man im Saarland mit Benimmunterricht zu korrigieren versucht, wenn Kinder nicht mehr wissen, dass eine Himbeere ursprünglich eine Frucht ist, die einen spezifischen Geschmack hat, weil sie sie nur als künstlich produzierten Ester und Geschmacksverstärker kennen (in Frankreich gibt es inzwischen eine *éducation gustative* in vielen Maternelles und Écoles primaires), so kann man sich sehr wohl fragen, ob hier nicht andere Instanzen etwas versäumt haben. Die Lehrer waren es jedenfalls nicht. Deswegen sollten sie den Kopf trotz manch billiger Politikerschelte (faule Säcke!!) durchaus höher tragen.

Einige Veränderungen, die die Schule betreffen, haben sich in den letzten Jahren beschleunigt: **An die Schule werden immer mehr Wünsche von außen herangetragen**, darunter immer häufiger originär elterliche Erziehungsaufgaben, wie in meiner einleitenden Bemerkung erwähnt. **Die Schule öffnet sich aber auch von sich aus**, z.B. halte ich die an vielen Schulen etablierten Berufspraktika für alle 9. Klassen und alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 für eine gelungene Begegnung mit der Berufswelt, von der die Schüler fast ausnahmslos profitieren, was wiederum den Unterrichtsausfall, den wir als Fachlehrer beklagen, verschmerzbar macht. Die Kehrseite dieser wie auch anderer Maßnahmen ist natürlich ein sehr hoher bürokratischer Aufwand, den Kolleginnen und Kollegen sowie die Sekretariate der Schulen zu tragen haben.

Was die **Schülerinnen und Schüler** betrifft, werden sich folgende **Entwicklungen** fortsetzen:

- Zunahme von Schülern und Schülerinnen mit familiären und sozialen Schwierigkeiten.
- Zunahme von Konflikt- und leider auch von Gewaltbereitschaft.
- Zunahme von krankhaften Symptomen wie ADS oder ADHS.
- Zunahme von Essstörungen.
- Zunahme des Medienkonsums, vor allem des Fernsehkonsums und der Videobzw.

Computerspiele.

Ich verweise in diesem Zusammenhang auf das Buch des Neurobiologen Manfred Spitzer: „Vorsicht Bildschirm“, besonders auf die Schlussfolgerungen (2005: 240f.).

- Steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern, für die Deutsch die Zweitsprache ist, die sie oft nur sehr eingeschränkt beherrschen.

„Die normale Schulklassen (falls es die denn gibt) besteht aus einer Mehrzahl von Kindern aus allein erziehendem Milieu und aus Patchwork-Familien. Das Schlüsselkind ist zum Normalfall geworden. Ausländische Jugendliche sind, wie PISA nachweist, sprachlich und kulturell völlig ungenügend integriert, auch wenn sie (noch) nicht enturzelt sind, sondern ihre eigenen traditionellen Werte mitbringen. Viele Schülerinnen und Schüler sind medial übersättigt und verbogen; sie empfinden Schule als einen Ort der Langeweile und als Behinderung auf ihrer nie endenden Reise durch kurzatmige Erlebniswelten“ (Schröder 2005: 38). Schröder formuliert wie immer sehr zugespitzt.

Der Einzug der Bildmedien, insbesondere des Films, in den Unterricht ist ebenso zu begrüßen wie die Benutzung von Textverarbeitung, Excel, Powerpoint und Internet. Und natürlich gibt es inzwischen sehr empfehlenswerte Lernsoftware. Die **Gefahr einer Überschätzung der Medien** zeigt sich aber da, wo erbitterte Diskussionen zwischen Lehrern und Schülern entstehen, wenn die Lehrer auf ihrer Ansicht bestehen, dass eine mit vielen optischen Tricks erstellte Powerpointpräsentation ihr Thema verfehlt habe.

Deshalb ist **Mediendidaktik** wichtiger Bestandteil der Lehrerbildung, ebenso wichtig wie eine rudimentäre Medienerziehung für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

4

2. Situation des Französischunterrichts

Was den Französischunterricht betrifft, wird man um einige schmerzliche Feststellungen nicht herumkommen. Während das Englische seinen Siegeszug als erste Fremdsprache unbeirrt fortsetzt, ganz massiv gestärkt durch vom Elternwillen getragene bilinguale Klassen, die als eine Art Eliteabteilung der Schule betrachtet werden, hat das Französische in den letzten Jahren verstärkt zu kämpfen. Die Nachfrage nach Französisch als erster Fremdsprache ist in den letzten Jahren in allen Schulen meines Seminarbezirks gesunken. Hatten in meinem Gymnasium in den 80-er Jahren noch 2 von 5 oder 6 fünften Klassen Französisch als erste Fremdsprache, so sind es heute von 160 neu aufgenommenen Schülern gerade mal etwa 15-20.

Auch hier ist die Entscheidung eine oft von den Eltern erheblich unterstützte bis gewollte. Auf den Informationstagen für 5. Klassen ist eine Umstimmung der künftigen Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern, was die Reihenfolge der Sprachenwahl betrifft, nahezu unmöglich. **Eltern wie Kinder kommen mit der Auffassung, dass Französisch eine wesentlich schwerere Fremdsprache sei als das Englische**, und gegen diese Ansicht haben alle pädagogischen und fremdsprachen-didaktischen Argumente im Sinne einer Mehrsprachigkeit, die sich keinesfalls gegen die Erlernung des Englischen richten, offenbar jegliche Überzeugungskraft verloren. Es versteht sich, dass sich das **Problem der geringen Zahl von Französischschülern** auf der Mittel- und Oberstufe fortsetzt. Französisch gehört zu den am häufigsten abgewählten Fächern zu Beginn der Mainzer Studienstufe (MSS), was die Schülerinnen und Schüler oft schon in den Klassen 9 und 10 mit Bestimmtheit vorhersagen. Leistungskurse von 4 Schülern (mit Sondergenehmigung) sind schon vorgekommen. Auch die Grundkurse sind von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Mit Bedauern muss man vermerken, dass es dem Deutschen in Frankreich nicht besser ergeht. Heute lernen nur noch 900.000 französische Schüler Deutsch, gegenüber 1,5 Millionen vor 20 Jahren. Die Zahl der Deutschlerner sinkt jährlich um 50.000.

3. Der PISA-Schock und die Reaktionen

Vor etwa 2 Jahren platzten die Ergebnisse der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment, 2000-2003) wie eine Bombe in die Schullandschaft. Zwar hätten wir Fremdsprachenlehrer uns auf den Standpunkt stellen können, dass wir überhaupt nicht betroffen sind, da fremdsprachliche Erhebungen im Rahmen von PISA gar nicht durchgeführt wurden. Doch auch wir kennen genug dürftige Ergebnisse von 7- oder 9-jährigen Sprachlehrgängen.

Für uns Sprachlehrer ist das erschütterndste Ergebnis der PISA-Studie die sehr schlechte **Lesekompetenz** der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler.

Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sachgerecht zu nutzen. (Stanat et al. 2002: 17- 22)

Sie gilt als eine Schlüsselqualifikation für persönliche und berufliche Weiterentwicklung, ja für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben überhaupt. Die unterste der 5 Kompetenzstufen des Leseverstehens ist definiert als „das oberflächliche Verstehen einfacher Texte“ und bezeichnet „lediglich elementare Lesefähigkeiten“. Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe werden als potenzielle Risikogruppe bezeichnet. Sie werden wahrscheinlich Probleme beim Übergang ins Berufsleben haben. In der

5

Bundesrepublik Deutschland liegen im Durchschnitt 23% der Getesteten in der Kompetenzstufe 1, davon die Hälfte noch darunter (international Platz 22). In einem Bundesland sind es sogar 36 %, die Hälfte davon ist des Lesens praktisch nicht mächtig. Als international sehr hoch gelten die 42% der Jugendlichen, die angeben, niemals aus freien Stücken zu lesen.

Der befürchtete DESI-Schock ist glücklicherweise ausgeblieben. Die inzwischen veröffentlichten Ergebnisse der sehr umfangreichen Untersuchungen zu 'Deutsch-Englisch-Schüler-International' zeigen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den 7 getesteten Kompetenzbereichen der Fremdsprache Englisch zwar schulartenabhängig unterschiedlich, insgesamt aber gut bis sehr gut sind (Klieme 2006: 2f.).

4. Qualitätssicherung: die Entwicklung der Bildungsstandards

Wie sahen nun die **Reaktionen auf den PISA-Schock** aus? Der in diesem Zusammenhang am häufigsten bemühte Begriff ist der der **Qualitätssicherung**. So rief Rheinland-Pfalz eine Qualitätssicherungsagentur ins Leben, Qualitätsinspektoren hatten die Aufgabe, die Qualität der Schulen zu überprüfen, die ihrerseits Qualitätsprogramme erstellten. Auch der Frühbeginn des FU in der Grundschule und die geplante Ausweitung des bilingualen Angebots gehören hierher. Die wichtigste Reaktion für den Fremdsprachenlehrer war jedoch die länderübergreifende Erstellung von **Bildungsstandards**, nämlich der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch /Französisch) für den mittleren Abschluss (veröffentlicht 2003).

In ihrer heutigen Form bestehen diese Bildungsstandards in einem Katalog von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem gegebenen Zeitpunkt in ihrer Sprachlernerkarriere verfügen können sollten. Der jeweilige Beherrschungsgrad einer Kompetenz wird dabei angegeben. In den bis jetzt vorliegenden Bildungsstandards werden die Sprachleistungen genannt, die von einer Schülerin/einem Schüler am Ende der 10. Klasse in der ersten Fremdsprache erwartet werden, also nach dem Durchlaufen eines 6-jährigen Sprachlehrgangs. Die Bildungsstandards sind laut Hilbert Meyer „**bildungspolitisch gewollte, anhand von landesweit oder auch international geeichten Messinstrumenten kontrollierbare Kompetenzniveaus der Schülerinnen** und Schüler“ (Meyer 2004: 22). **Rheinland-Pfalz hat darüber hinaus Erwartungshorizonte – man könnte auch sagen Bildungsstandards – für die Klassenstufen 6 und 8 der ersten Fremdsprache** entwickelt, an denen sich

wiederum so genannte Arbeitspläne zu orientieren haben, die das Erreichen dieser Erwartungshorizonte sicherstellen sollen.

Die Bildungsstandards konnten relativ schnell erstellt werden, weil sie auf **umfangreiche Vorarbeiten** der Europäischen Union zurückgreifen konnten, nämlich den Gemeinsamen **Europäischen Referenzrahmen** für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. (Cadre européen commun de références pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer). Diesen Rahmen **kann man als vorläufigen Endpunkt der ständigen Bemühungen des Europarats und anderer europäischer Institutionen ansehen, das sprachliche Erbe und damit das kulturelle Erbe Europas zu schützen.**

Der GER versteht sich als ein umfangreiches Werkzeug zur Planung von Lehrplänen, Sprachlehrgängen, bei der Erstellung von Materialien und letztlich auch bei der Entwicklung von Tests und Prüfungen. Der GER ist keine linguistische Abhandlung über Sprachen, sondern bezieht sich ausschließlich auf ihre kommunikative Verwen

6

dung. **Im Gegensatz zum Lehrplan äußert sich der GER nicht zu konkreten Inhalten, anhand derer die Kompetenzen erreicht werden können. Der Hauptteil des GER ist, neben der Darstellung einer Globalskala (Bildungsstandards 2003: 81) der Sprachbeherrschung, die sehr detaillierte Beschreibung von Kompetenzfeldern und die Skalierung der jeweiligen Beherrschungsgrade dieser Kompetenzen mittels so genannter positiver ‚can-do-Deskriptoren‘. Die Frage lautet also: Was kann der Sprachlerner?** Wenn Sprachlehrer heute von den Buchstaben A, B oder C in Kombination mit der Ziffer 1 oder 2 sprechen, so bezeichnen sie damit die Beherrschungsgrade der Sprachkompetenzen nach dem GER.

Die höchste Stufe der kompetenten Sprachverwendung (C2), im Französischen mit maïtrise betitelt, bedeutet jedoch nicht, dass hier eine echte 100%ige muttersprachliche Beherrschung verlangt wird. **Diese Kompetenzstufen des GER wurden in die Bildungsstandards unverändert übernommen.**

Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen	
Kompetente Sprachverwendung	C2 Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1 Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2 Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich spontan und fließend verständigen, sodass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1 Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen abgeben.
Elementare Sprachverwendung	A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abb. 1: Gemeinsame Referenzniveaus (Globalskala)

5. Kompetenzniveaus für den mittleren Abschluss

Für den mittleren Abschluss fordert man in aller Regel die Kompetenzstufen **B1, gelegentlich B2**, was dem mittleren Beherrschungsgrad entspricht, der als selbstständige Sprachverwendung definiert ist. Dies gilt, und ich bin hier sehr skeptisch was das Anforderungsniveau betrifft, für Französisch als erste Fremdsprache. **Es wäre völlig illusorisch anzunehmen, dass diese Kompetenzstufe mit der zweiten Fremdsprache, also nach 4 Jahren Französisch, zu erreichen ist. Allenfalls das Niveau A2 scheint mir hier realisierbar zu sein.**

Das eigentlich Neue an den Bildungsstandards kommt nach Wolfgang Zydatiß einem **Paradigmenwechsel** gleich: „Das „neue Denken“ **stellt nunmehr die Outputleistungen des Systems Schule und Unterricht in den Vordergrund**“ (Zydatiß 2005: 3). Man kann auch sagen, dass die Gesellschaft, vertreten durch die jeweiligen Behörden, den Schulen in unserem Fall vorschreibt, welche sprachlichen Leistungen die Schülerinnen und Schüler zu welchem Zeitpunkt ihres Lehrgangs zu erbringen haben. Die Tendenz, Fremdsprachenkenntnisse **schulunabhängig überprüfen** zu lassen, nimmt generell zu: eine ziemlich große Anzahl von Schülerinnen und Schülern nimmt an den DELF- bzw. DALF-Prüfungen teil, ähnliches geschieht im Bereich des Englischen mit dem 'Cambridge Certificate of Advanced English' oder mit einem 'Big Challenge' genannten Wettbewerb. Es **entsteht eine ganze Testindustrie**, die vor allem durch ihre Vorbereitungskurse durchaus in Konkurrenz zur Schule treten kann. Alle Tests sind an den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens ausgerichtet.

Die nationalen Bildungsstandards führen zu einer **Verstärkung zentralistischer Tendenzen**, denn sie machen ja nur Sinn, wenn die Vergleichbarkeit der einzelnen Bundesländer gewährleistet ist. So denken einige Bundesländer über eine Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe I nach. Unüberhörbar sind Überlegungen zum Zentralabitur, die in vielen der Bundesländer angestellt werden, die es bisher noch nicht eingeführt haben. Am Rande sei noch angemerkt, dass einer der **Konflikte** innerhalb der künftigen Fachdidaktik sicherlich der **zwischen der allenthalben geforderten Individualisierung des Unterrichts und der Zentralisierung der erwarteten Leistungen** sein wird. Wenn Fachdidaktiker wie Freudenstein (Freudenstein 2001: 8f.) den totalen Verzicht auf das Lehrbuch fordern, das Segermann (2003: 340f.) nur als Steinbruch gelten lassen will, aus dem man sich individuell auf den Schüler bezogen Lernelemente heraus bricht, wenn das Konzept einer grammatischen Progression als überholt dargestellt wird und das überwiegend individuelle Wörterbuch favorisiert wird, das heißt, dass nur noch ein geringerer Teil des vermittelten Wortschatzes von der

8

gesamten Klasse beherrscht werden soll, so stellt sich die **Frage nach der unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit.**

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-Seh-Verstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie

Interkulturelle Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen
Methodische Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation

Abb.2: Kompetenzen

Doch kehren wir zu den Bildungsstandards zurück. **Nach wie vor dominiert im schulischen Fremdsprachenunterricht die Förderung schriftlicher Kompetenzen, was zu der grotesken Situation führt, dass Schülerinnen und Schüler die Schule mit guten**

9

Noten in Französisch verlassen, obgleich sie weder undidaktisiertes Französisch verstehen noch in der Lage sind, einen zusammenhängenden Satz zu sprechen. Das sollte nach Einführung der Bildungsstandards nicht mehr vorkommen, da hier unter dem Begriff „Funktionale Kompetenzen“ alle Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts als gleichrangig verstanden werden. (Bildungsstandards 2003: 9)

Ein Blick auf die **Anforderungen der Standards im Sprechen** wird dies sehr schnell zeigen. Ich benutze hier die generellen Zielbeschreibungen, die in bis zu 10 Feinziele unterteilt sind: Das Grobziel 'Sprechen' ist in die Unterkategorien 1. Sprechen/an Gesprächen teilnehmen und 2. zusammenhängendes Sprechen unterteilt (Bildungsstandards 2003: 13f.).

Zu 1:

Die Schülerinnen und Schüler können an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen (B1).

Zu 2:

Die Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen und Sachverhalte zusammenhängend darstellen, z.B. beschreiben, berichten, erzählen und bewerten (B1).

Schauen wir uns die **Anforderungen des Hör- bzw. des Hör-Seh-Verstehens** an: Die Schülerinnen und Schüler können unter anderem

- vielen Filmen folgen, deren Handlungen im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird,
- in Radiosendungen und einfachen Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen,
- das Wesentliche von Fernsehsendungen über vertraute Themen verstehen, sofern darin laut und deutlich gesprochen wird.

Dies hört sich zwar harmlos an, dennoch aber wird ein großer Teil der heutigen Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzniveaus nicht erreichen können. Die

deutliche Aufwertung der interkulturellen Kompetenzen in den Bildungsstandards ist sicherlich zu begrüßen... Dabei geht es eben nicht nur um landeskundliche Kenntnisse (deren Wichtigkeit man keinesfalls unterschätzen sollte), auch nicht nur um die Verfügbarkeit von Sprachregistern, sondern um die Einsicht der Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Wahrnehmung und Analyse fremdsprachlicher Perspektiven. Damit soll eine wirklich transnationale Kommunikationsfähigkeit erreicht werden – ich benutze hier bewusst den von Gisela Baumgratz in den 80-er Jahren geprägten Begriff (Baumgratz 1982: 180) –, die auch interkulturelle Spannungen und Konfliktsituationen bewältigen kann. Bilinguale Geschichtslehrproben zeigen, dass diese Multiperspektivität, das Vorhandensein eines zweiten Werte- und Denksystems, das sowohl die Begriffe 'Erster Weltkrieg' wie 'la Grande Guerre' umfasst, ein erreichbares Ziel dieses Unterrichts ist.

6. Lernbewusstheit und Organisation

Unter den methodischen Kompetenzen der Bildungsstandards findet sich auch die Lernbewusstheit und Lernorganisation. In diesem Zusammenhang wird man sich mit dem so genannten **Sprachenportfolio** vertraut machen müssen. Auch dies ist ein Produkt des Europarats und wurde unter dem Titel Le Portfolio européen des langues entwickelt. Dabei handelt es sich um die Dokumentation eines Sprachlernerlebens, die aus folgenden Komponenten besteht:

10

- dem Sprachenpass / Passeport de langues (die Zahl der schulisch und außerschulisch gelernten Fremdsprachen, Abschlüsse, Prüfungen und Auslandsaufenthalte),
- der Sprachbiographie / la Biographie langagière (die Schüler schätzen ihre Leistungen mittels der Deskriptoren des GER in regelmäßigen Abständen selbst ein, Stichwort auto-évaluation, die Lehrer überprüfen diese Einschätzungen und melden abweichende Einschätzungen),
- dem Sprachendossier, Dossier de Langues, einer Sammlung besonders gelungener Sprachprodukte, die im Laufe eines Sprachenlernerlebens angefertigt wurden.

In vielen Bundesländern ist dieses Sprachenportfolio ab der Grundschule eingeführt. Informationen dazu finden sich auf den Bildungsservern der einzelnen Länder. Thüringen scheint hier am weitesten fortgeschritten.

7. Einseitigkeiten der Bildungsstandards

Ich teile die Auffassung Konrad Schröders, dass „**der Titel Bildungsstandards wesentlich mehr verspricht als er hält**. Auf einige, bei näherem Hinsehen doch recht dürftige bildungstheoretische Floskeln in der Präambel folgen **kommunikationspraktische Handlungskataloge**. **Von einer fachdidaktischen Reflexion des neusprachlichen Bildungsauftrags (als Teil des Bildungsauftrags von Schule) findet sich in dem Papier keine Spur**. So gesehen sind die Bildungsstandards (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss in ihrer derzeitigen Form ein Rückfall in eine fremdsprachendidaktische Steinzeit.“ (Schröder 2005: 43) Dieser Rückfall bezeichnet für mich, dass sich **die Zielsetzung des FU auf operationalisierbare, d.h. objektiv (?) überprüf- und messbare Kompetenzen beschränkt, den so genannten sprachlichen 'Output', ohne sich um den vorangehenden 'Input' zu kümmern**. Fremdsprachendidaktisch nähert man sich hier dem 'verbal behaviour' des Behaviorismus der späten 60-er und frühen 70-er Jahre in Deutschland an, das aus der 'black box' generiert wurde. **Im Übrigen scheint die Kritik an den Bildungsstandards zuzunehmen**. „In dem vermeintlichen Versuch, für alle Schüler/innen Standards der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit zu sichern, sind entgegen allen Beteuerungen **ganzheitliche Ansätze weitgehend über Bord geworfen und durch die sprachpragmatische Orientierung an den vier Grundfertigkeiten ersetzt worden**. In den Beispielaufgaben dominiert der Alltag, **literarische Texte kommen so gut wie gar nicht vor**.“ (Hallet 2006: 64)

Sollten die Bildungsstandards die Lehrpläne ersetzen, wäre dies eine deutliche Verarmung fremdsprachenunterrichtlicher Zielsetzung.

8. Unterrichtliche Umsetzung der Bildungsstandards

Die unterrichtspraktische Umsetzung der Bildungsstandards wird **dennoch erhebliche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht** und damit auch auf Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter haben:

Sprachunterricht wird

- **allen kommunikativen Kompetenzen verpflichtet** sein,
- **handlungsorientiert** in dem Sinne sein, dass Schülerinnen und Schüler zu sprachlicher Interaktion, zur Herstellung von Sprachprodukten angeleitet und ermutigt werden, (Stichwort: **task-based learning**, kreatives Schreiben etc.),

11

- damit ein Unterricht **ohne langatmige Lektionseinführungen** sein, ohne lange Semantisierungsphasen, während derer die Schülerinnen und Schüler nicht zu Wort kommen können,
- nicht ohne explizite Grammatik sein, wie von Freudenstein gefordert, aber mit einer weiteren **Verschiebung des Schwerpunkts des Grammatikunterrichts auf die Anwendung**,
- **Fehler** weniger als Verstöße sehen, sondern **als unvermeidbares Korrelat jedweder Lernprozesse**,
- **erziehend** sein, da er den Schülerinnen und Schülern **interkulturelle Kompetenzen** vermittelt, die sie befähigen, immer wiederkehrende Vorurteile und Stereotypen schnell als solche zu entlarven,
- die **Selbstkontrolle** und die **Selbsteinschätzung** der Schülerinnen und Schüler entwickeln und dann auch auf diese (zumindest in erheblich höherem Maße als heute) vertrauen.

Ein solcher Unterricht fordert die **Entwicklung eines neuen Evaluationssystems**: **Nicht mehr der Fehler soll im Mittelpunkt der Beurteilung stehen, sondern das, was der Schüler schon kann.** Dies führt teilweise zu einer neuen Füllung althergebrachter Begriffe. Wurde unter dem Begriff der **Positivkorrektur** bisher immer das Markieren der Fehler am Rand inklusive der verbesserten Lösung verstanden (so der Gebrauch noch im Rundschreiben zur Abiturprüfung vom 05.07.2006), so bezeichnet er heute die **lobende Hervorhebung gelungener Passagen** in den Arbeiten (Bausch 2005: 8).

Das Umdenken weg vom Fehler hin zum Gelungenen, die Relativierung von Verstößen gegen die Regeln der Grammatik wird vielen Kollegen sehr schwer fallen: „Darüber hinaus wird die Kategorie ‚Korrektheit‘ in ihrem Gewicht für die Bewertung einer sprachproduktiven Leistung relativiert ... Die traditionelle Fehlerzählerei über einen nur scheinbar objektiven Fehlerquotienten legt den Schülern Strategien der Risikovermeidung nahe, aber dieses ‚auf sicher Gehen‘ ist spracherwerbstheoretisch gesehen in höchstem Maße kontraproduktiv für den weiteren Ausbau der Sprachkompetenz und Sprachfähigkeit“ (Zydatiś 2005: 3ff). **Die Strukturkongruenz von kommunikativem Unterricht und kommunikationsorientiertem Bewertungssystem sei ein Ziel der Qualitätsentwicklung.**

Deshalb müssen Prüfformate entwickelt werden, „die vielfältige ... realistische Kommunikationssituationen und einen authentischen situativen Rahmen spiegeln“ (Christ 2003: 167). Der Fehler sei ein Begleiter des Lernalters, und so müsse man der **Analyse von Fehlern** weitaus mehr Beachtung schenken als einer enzyklopädischen Korrektur aller Fehler. **Wer alles korrigiert, korrigiert gar nichts** – diese Einsicht bei der mündlichen Fehlerkorrektur sollte auch bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten Anwendung finden. (Nieweler 2005: 6)

9. Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

Als Zusammenfassung ändere ich den Titel meiner Ausführungen dahingehend, dass ich die Frage stelle, was **die Studienseminare, die Schule und** – dies dürfte wohl am wichtigsten sein – **die Schülerinnen** und Schüler von angehenden Lehrerinnen und Lehrern erwarten: Sie **erwarten einen aufgeschlossenen und kompetenten Lernberater, einen notfalls hartnäckigen Initiator und Moderator fremdsprachlicher**

Lernprozesse. Dieser sollte unter den vielen Unterrichtsmethoden auch die der direk

12

ten Instruktion und des Frontalunterrichts beherrschen. Hilbert Meyers Verdammung dieser Sozialform in seinen beiden Bänden über Unterrichtsmethoden (Meyer 1987) ist in der unterrichtlichen Praxis nicht zu rechtfertigen. Es ehrt den Verfasser, dass er sich in seinem Buch „Was ist guter Unterricht“ von dieser Einseitigkeit deutlich distanziert (Meyer 2004: 8f.).

Voraussetzung für die genannten Methoden ist die **gute bis sehr gute Beherrschung der Zielsprache**, ohne die sich Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter didaktischen und methodischen Fragestellungen gar nicht in dem Maße widmen können, wie es von ihnen erwartet wird. Nur sie gibt ihnen, in Verbindung mit einer **profunden Kenntnis des Landes**, Authentizität und Sicherheit im Auftreten vor den Klassen und Kursen. So begrüßen es alle meine Seminarkollegen, dass diese Qualifikationen in den neuen universitären Ausbildungsgängen für Fremdsprachenlehrer in Rheinland-Pfalz besonders hervorgehoben werden.

Vielleicht brauchen angehende Lehrerinnen und Lehrer auch den Mut, gewissen Strömungen, die man an sie heranträgt, entgegenzutreten: Ich verweise dazu auf Lutz Küsters Aufsatz mit dem Titel „Plädoyer **für einen bildenden Fremdsprachenunterricht**“ (Küster 2004: 194f.). Der Verfasser weist mit Recht darauf hin, dass sich mehrere Fachdidaktiker Argumente vor allem der Wirtschaft zu Eigen gemacht haben, wenn sie ihr Augenmerk auf die unmittelbare Berufsbezogenheit und praktische Verwertbarkeit des Fremdsprachenunterrichts richten. Er fährt fort: „Wenn ich es recht sehe, dann erleben wir zur Zeit eine Renaissance bildungsadministrativer Machbarkeitsvorstellungen. Der PISA-Schock führt die zuständigen Behörden dazu, vereinheitlichende Bildungsstandards möglichst präzise zu formulieren. Etwas pointiert gesagt: **Der Produzent schulischer Bildung versucht, die Qualität seiner Produkte durch normierende Kontrollverfahren zu erhöhen. Nicht der Lerner mit seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten, sondern extern gesetzte Lernziele stehen damit im Vordergrund. [...] Nur in einer Reflexion eines Welt- und Selbstbezugs können formale Fertigkeiten, wie das Verfassen eines Geschäftsbriefs, aber auch die Auseinandersetzung mit Texten jedweder Art, die Anstöße zur Persönlichkeitsbildung geben** [damit ist vor allem der Literaturunterricht gemeint mit seiner nicht zu leugnenden affektiven Dimension, G.G.], **miteinander verbunden werden.** Unter den vielen Zielen, die der Fremdsprachenunterricht verfolgt, sollte das Ziel Bildung nicht zu kurz kommen.“ (Küster 2004: 198) Damit spricht mir Lutz Küster aus der Seele.

Literaturverzeichnis

Baumgratz, G. (1982): Die Funktion der Landeskunde im Französischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2, 178-183.

Bausch, P. (2005): Positivkorrektur. Corrigez et commentez avec un sourire. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 78, 8-11.

Christ, I. (2003): Auf dem Weg zu einer Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 3, 157-169.

Europarat 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Straßburg.

Freudenstein, R. (2001): Fremdsprachen Lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1, 8-19.

Hallet, W. (2006): Rezension von Hellwig, K. (2005): Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2, 64.

13

- Klieme, E. (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt/M.
- Küster, L. (2004): Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 4, 194-198.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin.
- Nieweler, A. (2005): Korrigieren und Berichtigen. Lernerorientierter Umgang mit schriftlichen Arbeiten. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 78, 2-6.
- Spitzer, M. (2005): Vorsicht Bildschirm. Stuttgart.
- Rossa, H. (2006): Large-scale Assessment in DESI: Wie lassen sich Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch erfassen? In: Praxis Fremdsprachenunterricht 2, 2-6.
- Schröder, K. (2005): Kommt nach dem "PISA-Schock" der "DESI-Schock"? Sprachenzertifikate, PISA, DESI, die Bildungsstandards und die neue "Evaluationskultur" an unseren Schulen. In: Neusprachliche Mitteilungen 3, 36-47.
- Segermann, K. (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation. Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4, 340-350.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Ref. IV A (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch).
- Stanat, P. / Artelt, C. / Baumert, J. et al. (2002): PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin.
- Zydatißen, W. (2005): Leistungen feststellen und bewerten. Im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5, 3-9.